

Formação Inicial de Professores e Aproximação com o Campo Profissional na Modalidade Semipresencial do Consórcio Cederj

Initial Training and Field Experience Blended-learning Approach in Consortium Cederj Teacher Preparation Program

ISSN 2177-8310
DOI: 10.18264/eadf.v9i1.733

Rejane Maria de Almeida Amorim

Faculdade de Educação/ Universidade Federal do Rio de Janeiro – Av. Pasteur, 250, Urca - Rio de Janeiro, RJ – Brasil.

rejane_almeida@hotmail.com

Resumo

O objetivo deste estudo é compreender e discutir os limites e potencialidades dos cursos de licenciatura semipresenciais oferecidos pelo Consórcio Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (Cederj) no que diz respeito à aproximação do estudante com seu campo de trabalho durante a formação inicial, com vistas à emancipação para uma formação permanente de vida. Dessa forma, foi necessário visualizar de forma abrangente não só os trâmites organizacionais e dinâmicos da prática, mas discutir questões da profissionalização, que aproximam ou distanciam esses estudantes de uma real experiência na escola, seu futuro campo de trabalho. A pesquisa, de cunho qualitativo, foi realizada com 20 estudantes do consórcio já formados ou em vias de conclusão do curso; ela nos ajudou a problematizar as práticas formativas de professores que acontecem no âmbito do Cederj.

Palavras-chave: Educação a distância. Licenciatura. Formação de professores. Formação permanente. Gestão.



Recebido 24/ 04/ 2018
Aceito 06/ 10/ 2018
Publicado 07/ 03/ 2019

COMO CITAR ESTE ARTIGO

ABNT: AMORIM, Rejane Maria de Almeida. Formação Inicial de Professores e Aproximação com o Campo Profissional na Modalidade Semipresencial do Consórcio Cederj. Ead em Foco, 2019;9(1):e733. 2019. doi:<https://doi.org/10.18264/eadf.v9i1.733>

Initial training and field experience blended-learning approach in Consortium Cederj Teacher Preparation Program

Abstract

The purpose of this study is to understand and discuss the limitations and potentialities of the blended-learning teacher training courses offered by the Consortium Center for Higher Distance Education of the state of Rio de Janeiro (Cederj). The study looked in the student's approach to the field experience during the initial training as an emancipatory approach for lifelong learning. Thus, it was necessary to comprehensively visualize not only the organizational and dynamic procedures of practice, but also to discuss questions of professionalization that approach or distance these students from real experiences in school, their future field of work. A qualitative research study with 20 Consortium Cederj graduates or in the process of course completion helped problematize the formative instructional practices at Consortium Cederj

Keywords: Distance education, Certification, Teacher training, management.

1. Introdução

O Consórcio Cederj (Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro) foi criado em 2000, com o objetivo de levar educação superior, gratuita e de qualidade a todo o Estado do Rio de Janeiro; é formado por oito instituições públicas de ensino superior: Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET), Instituto Federal Fluminense (IFF), Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF), Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Universidade Federal Fluminense (UFF), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Os polos de atendimento presenciais estão distribuídos em 32 municípios do estado, contando atualmente com mais de 45 mil alunos matriculados em seus 15 cursos de graduação a distância, sendo nove deles de Licenciatura. Além dessa importante interiorização da oferta de cursos de graduação, o consórcio desenvolve outros projetos, como cursos de extensão gratuitos de atualização e formação continuada, pré-vestibular social, divulgação científica etc.

Apresentamos esses dados de forma sintética, considerando que esse não é o foco do trabalho, porém achamos válido delinear como acontece essa formação na prática cotidiana de forma genérica. É um modelo bastante audacioso e complexo, formado por um coordenador(a) no polo de atendimento ao estudante e um coordenador(a) do curso, que comanda todo o corpo docente e planeja as disciplinas, organiza as avaliações e recursos humanos que fazem a interface com os estudantes. O coordenador do curso e o corpo docente ficam na universidade que oferta o curso. Esse organograma está associado a um modelo *blended-learning* (híbrido ou semipresencial) bastante promissor e interessante, de acordo com o qual ocorrem momentos presenciais nos polos de atendimento e momentos totalmente a distância via plataforma Moodle oferecida pelo Cederj. Para que tudo acontecesse da forma como foi planejado, é preciso que todas as instâncias trabalhem em diálogo, em especial os profissionais responsáveis por dar suporte ao aluno.

Visto como um sistema que depende de muitos profissionais para trabalhar bem, temos situações bastante diversas para administrar, relacionadas a distância, gerenciamento de materiais para correção, visitas docentes e realidades distintas de administração e organização dos polos. Temos bons exemplos

de polos autônomos, que se organizam, montam atividades, saraus, *blogs*, atividades extras, mas também temos exemplos de polos com condições materiais e humanas bastante desafiadoras.

O estudante é aluno de uma universidade específica. Ele se matricula em um curso, após sua entrada via vestibular, e já sabe a universidade à qual seu curso está vinculado. Será essa universidade que emitirá o diploma do estudante sem qualquer diferença de um curso na modalidade presencial.

Os professores, chamados pelo consórcio de coordenadores (de curso e das disciplinas), são todos do corpo efetivo dessas universidades públicas. Recebem uma bolsa pelo trabalho extra para produção de aulas, suporte às tutorias a distância e, em geral, não têm computadas em sua carga horária da universidade essas horas trabalhadas ligadas à bolsa.

Os cursos se desenvolvem em um modelo semipresencial, alternando momentos mais individuais com momentos coletivos em salas de aula presenciais (tutorias) e em laboratórios. Todas as disciplinas mantêm sala de aula virtual num ambiente virtual de aprendizagem (AVA), a plataforma Moodle, com muitos recursos interativos, materiais diversos e onde são disponibilizadas, pelo menos, duas avaliações, chamadas de avaliações a distância (AD1 e AD2). Essas avaliações são organizadas pelo professor coordenador do curso e sua equipe, e os estudantes devem realizá-las e postá-las na sala de aula virtual de cada disciplina cursada. Para essa avaliação a distância, o consórcio permite também a inclusão de avaliações qualitativas, incluindo passeios planejados e com reflexão e embasamento teórico indicado, trabalhos em grupos, vídeos etc. Além dessas duas avaliações pontuadas, os alunos realizam duas avaliações presenciais no seu polo de origem (AP1 e AP2); dependendo da média obtida nessas duas avaliações, o aluno ainda poderá realizar uma terceira avaliação (AP3). São provas aplicadas pelos tutores presenciais em dias determinados no seu polo de atendimento. Essas avaliações são corrigidas pelos tutores a distância que trabalham junto à coordenação do curso em uma universidade consorciada.

Essas questões que tangenciam nossa pesquisa se fazem importantes neste primeiro momento para justificar a adjetivação do consórcio como audacioso. Muito já se fez nesses 15 anos de existência, os materiais impressos estão em reformulação neste momento, as mudanças nas salas de aula virtuais, o apoio e o treinamento para organização de videoaulas são pequenos exemplos do quanto se avança para melhor formar esse estudante que apostou na educação a distância por necessidade ou escolha.

O currículo de todas as licenciaturas, que têm em média 2.365 horas, está sendo reformulado, tendo como objetivo dar mais espaço para as disciplinas pedagógicas, imprescindíveis à formação do professor, que atualmente correspondem a pouco mais de 900 horas, já contando com as duas disciplinas eletivas e o total de estágios realizados na escola.

Analisando essa situação, pondera-se que as disciplinas poderiam envolver estudantes em pesquisas na escola e em atividades em que fosse necessário esse contato direto com a prática. A fala dos estudantes, que veremos adiante, revela uma separação da prática com a teoria, o que nos chamou muita atenção e fortaleceu o desejo de relatarmos essas informações em uma publicação.

Alertamos que a situação das licenciaturas na modalidade presencial não está muito distante desse quadro, porém seu desdobramento prático facilita a inserção dos estudantes em grupos de pesquisa, atividades científicas e nos colégios de aplicação das universidades.

Os estudantes formados nos cursos de licenciatura do Consórcio Cederj conseguem se inserir no mercado de trabalho com muita rapidez, em grande parte pela carência de professores licenciados nas áreas em que se formam e principalmente pela qualidade de sua formação. Alguns egressos se integram no próprio consórcio como tutores imediatamente após a sua formatura, como é o caso de dois respondentes desta pesquisa. Muitos passam em concursos públicos; até o momento não temos dados reais de quantos desses estudantes formados partiram para uma formação *latu sensu* ou *stricto sensu*.

2. Metodologia

O ponto de partida desta pesquisa foi a experiência da autora como formadora de professores no modelo EaD em diferentes espaços pedagógicos, com destaque para a frágil relação de nossos estudantes com a realidade educacional de seu entorno, o que exige envolvimento teórico com a prática educacional.

Esta pesquisa se constitui em um estudo qualitativo realizado no início de 2016 com 20 estudantes formados ou em vias de se formar em cursos de Licenciatura no Consórcio Cederj. A coleta das informações se deu por meio de respostas dadas a duas questões abertas, enviadas via correio eletrônico para mais de 50 estudantes que estavam se formando, tendo obtido resposta de 20 deles. Nosso caminho para chegar a esses estudantes foi o apoio de tutores presenciais de três polos: Paracambi, Volta Redonda e Nova Iguaçu, que pertencem à coordenação das disciplinas pedagógicas da UERJ. Escolhemos esses polos pela facilidade de comunicação de que dispomos e por serem polos em que a tutoria presencial já está bem consolidada e é realizada, em parte, por profissionais formados no consórcio. Os cursos envolvidos no estudo foram: Licenciatura em Ciências Biológicas, Licenciatura em Química, Licenciatura em Física, Licenciatura em Matemática, Pedagogia, Licenciatura em História, Licenciatura em Geografia e Turismo. Os estudantes são identificados ao longo do texto com a letra E, seguida de um número que representa a ordem com que fomos recebendo as suas repostas via e-mail.

Os aportes teóricos que balizaram o estudo partem da educação emancipatória e permanente de vida, defendida por Freire (1996, 1997, 2003), e da definição de experiência desenvolvida por Larrosa (2002).

3. Formação de Professores: da Experiência à Possibilidade de uma Educação Permanente de Vida

Larrosa (2002, p. 21) define experiência como algo “que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece”.

Partindo dessa definição de experiência, como algo mais marcante e válido pela riqueza e singularidade de sentidos, relatamos a seguir as falas dos sujeitos sobre a primeira questão da pesquisa: 1) Quais limites e potencialidades você identifica no modelo de formação EaD?

Podemos inferir, em relação aos limites, que muito do que os respondentes realizam em sua formação converge para um ativismo pouco significativo na trama de toda sua trajetória acadêmica, situações em que o (ou a falta de) tempo é um dos maiores dilemas. A experiência de formação não se dá no ir e vir de pensamentos e concepções; o formato neotecnicista corrompe espaços de saber importantes para concretização do que poderia ser de fato experienciado. Quando E3 relata que “o limite seria um distanciamento entre tutores e alunos, pouca frequência nas tutorias levando muitos a desanimar”, conseguimos perceber que a ausência de dinâmicas interativas inviabiliza o que haveria de mais importante num processo educacional – as relações de saber (Charlot, 2005).

Para Larrosa (2002, p. 23),

nessa lógica de destruição generalizada da experiência, estou cada vez mais convencido de que os aparatos educacionais também funcionam cada vez mais no sentido de tornar impossível que alguma coisa nos aconteça. Não somente [...] pelo funcionamento perverso e generalizado do par informação/opinião, mas também pela velocidade. Cada vez estamos mais tempo na escola (e a universidade e os cursos de formação do professorado são parte da escola), mas cada vez temos menos tempo.

A seguir estão alguns relatos que manifestam outras questões ligadas ao distanciamento e à falta de troca de ideias.

Os limites estão ligados ao pouco contato com os professores e com os colegas, pois ambos podem contribuir muito nas trocas educacionais (E2).

Muita coisa jogada, mas sem discutir profundamente (E11)

Acho que o fato de o meu polo ser bem desorganizado me afastou das tutorias, eu senti muita falta de um diálogo maior (E17).

Pouco tempo que os estudantes possuem, em sua maioria, para se dedicar melhor aos estágios. Acrescento ainda o despreparo em que muitos estudantes se encontram para assumir a tarefa de estudar sozinhos, já que não é uma prática educacional comum nas redes educacionais (E2).

Pouco contato com professores da disciplina; pouca indicação de textos e obras além dos módulos; interação limitada com outros alunos (E4).

Nesses cinco relatos, vemos fortemente marcados como limitadores da EaD o tempo, a falta de diálogo, a dificuldade em conciliar trabalho e estudo num modelo que exige autonomia maior que o modelo presencial. Podemos inferir o quanto estamos formando sujeitos autônomos pelo fato de a maioria do tempo sermos convidados a estudar sozinhos. A falta de atividade sistemática no polo, com encontros presenciais, poderia suprir a necessidade expressa nessas falas.

Larrosa (2002) acrescenta que

a experiência é cada vez mais rara por excesso de trabalho. Esse ponto me parece importante porque às vezes se confunde experiência com trabalho. Existe um clichê segundo o qual nos livros e nos centros de ensino se aprende a teoria, o saber que vem dos livros e das palavras, e no trabalho se adquire a experiência, o saber que vem do fazer ou da prática, como se diz atualmente. Quando se redige o currículo, distingue-se formação acadêmica e experiência de trabalho (p. 23).

Conhecendo o modelo, podemos afirmar que, em relação ao conteúdo e à cobrança na produção dos estudantes nos cursos, é bastante compatível com o presencial. As relações de saber que poderiam surgir pelas trocas é ainda um desafio que enfrentamos, mas aos poucos se mostra um ponto em que nossas práticas precisam se reinventar.

Para Tori (2017), não estar em um local hoje não significa que não estejamos lá de fato. Os novos meios de comunicação e interação têm encurtado essas distâncias. Pensar na presença como única via de interação está na contramão de nosso tempo, em que no ensino presencial estudantes podem estar de fato na sala, mas interagindo apenas por meio de seus *smartphones* e não com o professor e os colegas que estão no mesmo espaço.

Um dos sujeitos do estudo faz em sua resposta uma distinção entre fatores limitadores intrínsecos à EaD e fatores limitadores não intrínsecos à EaD. Assim relata:

a falta, escassez ou menor ocorrência de momentos presenciais de discussão talvez impeça o estudante da EaD de desenvolver melhor seu raciocínio e, portanto, de aprender melhor (ou mais rápido). Isso porque a naturalidade de uma discussão presencial, por ser, na minha

opinião, mais instintiva e impulsiva que uma discussão virtual (mesmo quando esta segunda é síncrona), gera nos estudantes *insights* e até mesmo desconfortos positivos que talvez não aconteçam em discussões *online* (E15).

Podemos ponderar que nem sempre a presença física seja o único fator que define a interação entre alunos e professores; Murashima e Longo (2005), tratando do desenho do ensino *online*, falam da “invisibilidade” do aluno quando percebe em uma discussão que apenas o professor é autoridade, ou mesmo quando não é acolhido em suas falas em outro tempo e espaço, englobando aqui os meios em que se dá a comunicação na EaD. Nem sempre numa aula presencial o professor vai parar para ouvir; inferimos que isso também possa se dar no ambiente virtual. Essa situação abordada por E15 retrata o que Larrosa (2005) chama de “gesto de interrupção”, importante nos processos de aprendizagem se considerarmos uma perspectiva de ensino que parta das demandas e dialogue com o que o estudante já conhece sobre o tema ou conteúdo estudado; segundo o autor,

um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (p. 24).

O estudante continua sua reflexão e complementa:

talvez eu seja um entusiasta, mas acredito que os principais limites da EaD, principalmente na graduação, não são intrínsecos à metodologia, mas resultantes da *falta de atenção dos responsáveis pelo oferecimento/gestão desses cursos a aspectos essenciais* (E15, grifo nosso).

E15 complementa sua reflexão apontando para a falta de metodologias que possam construir essa interação, algo que nos alerta para mudança, uma vez que esses estudantes serão professores e precisam construir um conhecimento significado ligado ao seu campo de trabalho.

Quando os estudantes abrem o aspecto ligado à potencialidade do estudo nesse modelo, revelam preocupação em conciliar o trabalho com o estudo, o reconhecimento de se ver como estudante universitário, a escolha do tempo para estudar e facilidade em estudar em casa.

Permite conciliar um ensino superior de qualidade com seu trabalho, dando a oportunidade de estudar e trabalhar ao mesmo tempo (E3).

Saber que tenho professores das melhores universidades do estado já é um estímulo mais que suficiente para eu me dedicar. Eu quero ser como eles (E9).

Desenvolvimento da proatividade do aluno; aumento do uso de tecnologia pelo aluno; conhecimento de novas mídias (E4).

A EaD possibilita estudo para uma significativa parcela da população que não poderia estudar presencialmente por ‘n’ motivos (E15).

Em relação à segunda questão, “Como você avalia a aproximação do campo profissional (escola) durante sua formação de professor?”, obtivemos 18 relatos que confirmam nossa hipótese de que esse é o ponto frágil do modelo, ou seja, os alunos falam do quanto faz falta a prática, do quanto esperavam mais. O relato de E20 é um exemplo emblemático; diz a estudante: “Terminei o curso sem saber ao certo como é que se dá aula”.

Em pesquisa sobre a evasão em cursos na modalidade EaD, Colpani (2018) destaca a falta de contato com o campo de trabalho como uma questão sensível:

sobre a aproximação do estudante no campo profissional, evidenciamos falhas que repercutem na sua formação futura e na sua identificação com a profissão. O fato de revelarem o distanciamento entre os docentes e tutores de sua prática deixa claro o quanto esse modelo precisa repensar a escuta desses estudantes para melhorar o ensino e ser de fato um momento de formação significativa visando a experiência (Colpani, 2018, p. 688).

Concordamos que muito da formação do professor é feita de elementos singulares que vão se desenvolvendo e sendo ressignificados, porém o espaço de formação de professores deve favorecer o caminho formativo, na medida em que coloca o sujeito em contato com múltiplas atividades de pesquisa e de práticas que o sensibilizam e preparam para a entrada no campo educacional.

Em toda a obra de Freire (1997, p. 55) nos deparamos com afirmações acerca do nosso *inacabamento*. Existimos no mundo como seres inconclusos até o fim da vida: “Onde há vida, há inacabamento”. Estamos no centro do processo educativo de forma permanente: muito antes de entrar na escola realizamos trocas uns com os outros, aprendemos, ensinamos e jamais nos concluímos. Essa formação permanente deve ser oportunizada dentro da universidade, fora de um pacote fechado de disciplinas, horas, módulos etc.

A esse respeito, a Questão 2 revela nuances dessa necessidade ao longo do curso de licenciatura que clamam pelo fortalecimento de atividades que garantam ao estudante uma real experiência de formação vinculada à sua ampla participação e atividade para além dos módulos e disciplinas. Para E15,

A falta de contato com o contexto acadêmico, a baixa oferta ou mesmo ausência de atividades extracurriculares, como palestras, cursos, oficinas, exposições, seminários etc. em polos EaD limita o desenvolvimento dos estudantes às atividades e discussões previstas na grade do curso.

Para Freire (1997), perceber que o estar no mundo não pode configurar-se como o de um ser que se adapta, mas sim como o de um ser que se insere no mundo e que o transforma. Se E15 levanta esses questionamentos é porque vislumbrou que seu caminho formativo merecia mais que a formalidade e a dinâmica de estudo semestrais de disciplinas com carga horária preestabelecida. Nesse aspecto, ponderamos quanto à importância do investimento em uma formação que seja capaz de gerar autonomia com vista a uma formação permanente de vida.

Freire (2000, p. 121) destaca que “somos ou nos tornamos educáveis porque, ao lado da constatação de experiências negadoras da liberdade, verificamos também ser possível a luta pela liberdade e pela autonomia contra a opressão e o arbítrio”.

Corroborando essa constatação, seguimos com mais relatos dos estudantes:

Falta de projetos de pesquisa e extensão nos Polos EaD. A inserção de estudantes de EaD em projetos de pesquisa e extensão, além de contribuir para a formação desses alunos, contribui também para a formação dos que não foram agraciados com uma bolsa, porque ao desenvolver atividades diversas nos polos os bolsistas (e seus professores orientadores) acabam criando nesses espaços novos momentos de discussão, como palestras e oficinas resultantes de suas pesquisas ou ações (E15).

Minha aproximação com o campo profissional durante a formação não foi tão boa quanto eu gostaria. Estagiei em escolas nas quais não pude atuar efetivamente, apenas observar. Gostaria de ter tido oportunidade de praticar mais (E5).

Assim como me deu a base para passar em vários concursos públicos, tendo êxito na maioria, acredito que foi uma ótima formação e hoje me sinto preparada para trabalhar nas diferentes áreas que a Pedagogia possibilita (E3).

A ausência de programas de Extensão criados pela própria universidade especificamente para os polos faz com que o contato dos licenciandos de cursos EaD com a escola aconteça geralmente apenas durante as disciplinas de Estágio (e Monografia/Projeto final, quando a pesquisa do aluno se dá no ambiente escolar) (E15).

Acho que foi falho, temos poucas matérias sobre escola e escolas que pouco te acrescentam em práticas inovadoras (E18).

Hoje na escola vejo que eu não levei muito a sério as matérias sobre ser professora. Acho que a gente dá pouca importância mesmo porque acha que só saber a matéria basta (E7).

Para Larrosa (2002, p. 27), “o saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna”. Podemos ponderar, acerca do que relatam sobre a falta de experiência real com a escola, que a maneira de formar professores não consegue estabelecer correspondência viva com o campo de trabalho, além de limitar o estudante a um ensino livresco, desarticulado e que deposita fé muito grande em que o sujeito fará essa relação entre teoria e prática por sua conta. Os estudantes têm muita coisa para dar conta além do seu trabalho cotidiano, mas podemos perceber que refletem sobre o que seria o ideal, sobre como poderiam ser mais bem encaminhados no processo formativo emancipatório. E15 relata que

há, sim, oportunidades para os alunos (bolsistas ou não) se inserirem na escola fora do Estágio, mas essas oportunidades se dão mais pelo interesse dos trabalhadores do polo (direção e tutores) ou mesmo dos próprios estudantes em divulgá-las e promovê-las do que por um programa oficial da universidade visando essa inserção (E15).

Concordamos com E15, mas ponderamos que, se a universidade não contribuir para reforçar essas práticas, poucos irão aderir a essa busca por conta própria, em especial porque o tempo de que dispõem para suas atividades já é bastante limitado. Para Freire, formar professores exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação se tornem processos permanentes. “Sua experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela requer formação permanente do ensinante” (2003, p. 28). “Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática” (Freire, 2001, p. 43).

4. Considerações Finais

A investigação revelou, na fala de 18 dos 20 estudantes que participaram do estudo, fragilidades em relação à articulação de práticas que o coloquem em situação de experiência com o campo profissional. A metodologia adotada nessa formação fortalece a burocratização do ensino, uma vez que a prática e a teoria parecem estar em lados opostos e não em constante diálogo.

Reverendo esse caminho, agora apoiados na pesquisa, inauguramos uma nova proposta de atividade no polo que favorece a aproximação de práticas reais e a discussão e elaboração coletiva dos estudantes em seus estudos. Estamos propondo atividades de visitas de estudo e elaboração de planejamentos educacionais que contemplem a realidade de cada cidade. Este trabalho apresentou muitos desafios, uma vez que os estudantes estavam acostumados a realizar passeios e visitas de campo só nas disciplinas específicas e não nas disciplinas pedagógicas. Superado o primeiro momento de estranhamento, conseguimos a adesão dos tutores presenciais e dos estudantes em uma rica possibilidade de trabalho que articula planejamento, visita de estudo, contextualização histórica e cultural subjetiva e estudo dirigido em grupo.

Além dessa nova proposta, o produto final dessa atividade não segue o padrão. Apresentamos a possibilidade de realizar algo diferente de texto, sugerimos que podem manifestar sua reflexão por meio de uma produção artística coletiva, de uma música, poemas, desenhos, vídeos etc. Sabemos que são investidas pequenas, mas já obtivemos muito sucesso entre os estudantes que, desafiados a fazer algo novo, já conseguem vislumbrar a aplicação dessas práticas quando forem professores, porque essas atividades se converteram em uma experiência real.

Acreditamos, ainda, na possibilidade que a EaD traz para os/as docentes dispostos/as a participar dessa formação de acesso a instituições com tradição em ensino e pesquisa situadas em pontos diversos e do relacionamento com acadêmicos reconhecidos nesta área e a produção científica de maior impacto no país.

Dentre as ponderações que a pesquisa possibilitou, apresentamos como potencial de aproximação do campo profissional: pouca autonomia na formação inicial e na formação continuada oferecidas pelo consórcio em relação ao currículo, que permite e oferece em média duas disciplinas eletivas e a quase ausência de espaços de formação ligados a pesquisa, cursos de extensão, visitas, atividades culturais, etc.

É importante relacionar a formação de professores aos saberes práticos da profissão desde o início do processo, vislumbrando assim a possibilidade de gerar autonomia na busca por especificidades da profissão que o estudante pretenda aprofundar em pesquisas e estudos extracurriculares.

Este estudo aborda uma questão de muita importância para quem pretende pensar a formação de professores. Ousamos tencionar esta reflexão para pensar estratégias que possibilitem um fortalecimento de uma formação permanente de vida, e que, mesmo num modelo de EaD, a humanização do processo seja garantida.

Referências Bibliográficas

- CHARLOT, B. (1993). **Relação com o saber, formação de professores e globalização**: questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed.
- COLPANI, R. (2018). Educação a Distância: identificação dos fatores que contribuíram para a evasão dos alunos no Curso de Gestão Empresarial da Faculdade de Tecnologia de Mococa. **Revista EaD em Foco**, vol. 8, n. 1.
- FREIRE, P. (1996). **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra.

- _____. (1997). **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra.
- _____. (2000). **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Ed. Unesp.
- _____. (2001). **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Ed. Unesp.
- _____. (2003). **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. 14ª ed. São Paulo: Olho d'Água.
- LARROSA, J. B. (2002). Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação** [online], 19, 20-28.
- MURASHIMA, M. K. G.; Longo, C. (2005). **FGV Online**: um desenho do ensino no traçado da distância. In: I Café Metodológico do Programa GV Law, 2005, São Paulo. Anais... São Paulo: FGV.
- TORI, ROMERO (2017). **Educação sem distância**: as tecnologias interativas na redução de distâncias em ensino e aprendizagem. 2. ed. São Paulo: Artesanato Educacional.